

## 유아의 정서능력과 놀이행동 간의 관계

The Relationships Between Children's Emotional Competence and Play Behavior

이효림(Hyo Rim Lee)<sup>1)</sup>

엄정애(Jung Ae Ohm)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

The purposes of this study were to assess children's emotional competence, to examine whether there was a difference in children's emotional competence according to their gender, and to investigate the relationship between children's emotional competence and their play behavior. The subjects of this study were 104 four-year-old children(56 boys, 48 girls). Collected data were analyzed by frequency, percentage, means, standard deviation and Pearson's correlation.

The results were as follows : First, there was meaningful correlation among the emotional competence measured by teacher, the understanding and expression of emotion and the emotional regulation measured by mother. Second, there was difference in children's emotional competence according to gender. Specifically, girls showed better competence in the socio-behavioral emotional competence and the understanding and expression of emotion than boys. Third, the dramatic play and the group play had some meaningful correlation with the emotional competence measured by teacher and the understanding and expression of emotion measured by mother.

**Key Words** : 정서능력(emotional competence), 놀이행동(play behavior), 인지적 놀이(cognitive play), 사회적 놀이(social play).

### I. 서론

유아의 정서능력(emotional competence)은 유아가 정서를 인식하고, 표현하며 자신의 정서를

조절하는 능력으로 유아의 성공적인 사회생활을 위해 중요하다. 이는 유아가 정서능력을 늦게 습득하면 사회에서 쉽게 적응하지 못하고 분열된 행동 같은 부정적인 발달결과를 초래하기 때문

<sup>1)</sup> 이화여자대학교 유아교육과 대학원 학생

<sup>2)</sup> 이화여자대학교 유아교육과 부교수

**Corresponding Author** : Jung Ae Ohm, Department of Early Childhood Education, Ewha Womans University, Seoul 120-750, Korea E-mail : ohm@ewha.ac.kr

이다(Hubbard & Coie, 1994). 따라서 많은 연구자들은 유아가 성공적으로 사회에 적응하도록 하기 위해 교육적인 환경에서 유아의 정서를 발달시키는데 관심을 두고 있다(Denham & Burton, 1996; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Salovey & Sluyter, 1997). 특히 정서를 조절하고 이해하는 능력은 학교생활에서의 적응과 연관된다(Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee & Spritz, 2001). 이러한 연구결과는 유아기의 정서능력이 미래의 성공적인 사회생활을 위해 필수적인 것임을 제시해준다. 또한 정서를 조절하는 능력은 간접적으로 학문적 결과에 중요한 영향을 미친다(Pianta, 1997). 사고는 정서와 쉽게 분리될 수 있는 것이 아니어서 우리가 느끼는 것과 사고는 서로 영향을 주게 된다(Restak, 2004). 그러므로 웃음이나 온화한 애정 표현과 같은 정서적 상호작용은 결국 유아의 두뇌에 긍정적인 역할을 하게 되는 것이다.

유아 시기의 정서경험은 정서발달에 중요한 지표가 되는데, 이는 정서능력이 학령전기에 습득되고 굳어지기 때문이다(Denham, Blair, DeMuider, Levitas, Sawyer, Auerbach & Queenan, 2003). 3~5세까지 유아는 점점 자신의 정서경험을 인식하며, 상황에 따라 정서적인 단서를 파악하고, 정서적인 행동이나 표현을 증대하려고 노력하게 된다(Dunn & Brown, 1993). 하지만 현대사회의 유아는 잦은 주거 이전, 이혼이나 잦은 가족 불화와 같은 가족 스트레스원에 쉽게 노출되어 있고 부모들의 과잉된 조기교육으로 유아의 지적 발달에만 치중하여 불안한 정서를 갖게 되기 쉽다. 실제로 통계청 자료에 의하면 2001년 이혼건수는 13만 5000건으로 2000년에 비해 1만 5000건이 증가하여 전통적인 가족의 개념은 이미 사라진지 오래이다. 또한 우리나라의 사교육 비율을 살펴보면 유치원생이 86.6%, 초등학생이

87.4%로, 주당 사교육의 평균시간은 유치원생이 4.95시간, 초등학생이 7.19시간이다(2004년 4월 28일 동아일보, p.8). “공부만 하고 놀지 않으면 바보가 된다(All work and no play makes Jack a dull boy)”는 서양의 속담처럼, 어린 시기에 너무 많은 것을 배워야만 하는 유아는 학습에 대한 스트레스를 받게 되고, 이런 스트레스는 유아에게 과잉학습장애라는 부작용을 일으킨다. 서울대의대 서유현 교수는 “과잉학습장애가 외부와 단절된 채 자신의 세계에 갇혀있는 자폐 증세, 책을 거부하는 학습 거부증, 지나친 공격성, 친구들과 어울려 놀지 못하는 등 여러 형태로 나타난다.”고 지적했다(2002년 3월 29일 조선일보, p.9).

유아의 정서가 안정되지 못하면 유아는 쉽게 짜증을 내고, 집중하지 못하며, 대인 관계를 기피하게 된다. 이런 행동은 유아가 조화로운 전인으로 발달할 수 없게 한다. 따라서 유아의 정서능력 발달과 정서안정은 유아교육현장에서 교육적으로 반영되어야 하며, 부모교육의 한 내용으로 구성되어 부모들이 유아의 정서능력이 중요함을 인식하도록 해야 할 것이다. 이를 위해 우리나라의 제 6차 유치원 교육과정에도 감성계발 교육을 강조하여, 유아가 정서를 순화하고 자신의 감정을 조절하며 적절하게 표현할 수 있는 교육내용을 포함하고 있다(교육부, 1998).

유아는 타인의 정서를 이해하고 타인에게 관심을 보이며, 정서적으로 점점 정교화 되어진다. 또한 정서능력은 정서를 표현하고 이해하고 조절하는 능력으로 유아의 인지능력과의 연관되는 다차원적인 능력이다(Ashiabi, 2000; Denham 외, 2003; Greenberg 외, 1995), 이렇게 정서능력은 정서를 표현하고 이해하고 조절하는 능력이라고 볼 수 있는데 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구에서는 이런 구성요소들이 유아의 정서능력에 분명히 연관되지만 더 관계 깊은 것은 어떤 요소인

지 불명확하다고 지적하였다. 이러한 정서능력은 유아 개인의 정서적 기질을 바탕으로 사회적 맥락에서 발달될 뿐만 아니라 유아가 속해있는 정서적 문화의 기대가 부응하는 쪽으로 정서행동을 이끌어준다(Thompson, 1994). 정서능력은 유아의 정서행동에 내재되어 개인적인 차이를 만들어내는데 또래에게 공격적이거나 수줍은 유아들의 정서적 반응은 유아의 개인적인 정서능력에 기초하는 것이다. 이러한 정서행동을 해석하는 과정을 통해 유아의 정서능력을 측정해 볼 수 있으며 정서발달에 대한 건설적인 방법을 제시할 수 있다.

유아의 정서능력은 다양한 변인에 의해 영향을 받는다. 이는 개인 내적인 변인(유아의 기질, 성, 연령, 사회적 능력, 인지능력)과 대인관계 변인(유아와 양육자 간의 관계, 유아의 또래 관계)으로 구분할 수 있다(우수경, 2002). 그 중 본 고에서는 개인내적 변인 중 유아의 성에 따라 유아의 정서능력이 차이가 있는지를 살펴보고자 한다. 이에 대한 선행연구들은 일관되지 않은 결과, 즉, 성에 따라 차이가 없다는 연구결과도 있지만, 여아가 남아보다 정서능력이 높다는 연구결과도 있다. Saarni(1999)는 이처럼 일관되지 않은 결과가 검사도구나 문화적인 차이로 인한 것이라고 지적했다. 하지만 유아의 성에 따라 유아의 정서능력에 대한 사회적 기대와 태도가 달라진다는 연구결과(Timmers, Fischer, & Manstead, 1998)를 살펴볼 때 간과할 수 없는 중요한 변인임에 틀림없다. 그러므로 성에 따른 정서능력에 우리나라의 독특한 문화적 특징이 반영되어 있는지를 외국의 선행연구와 비교해 볼 필요성이 있다. 대인관계 변인인 유아와 양육자, 그리고 또래와의 관계는 유아에게 각각 다른 정서경험을 제공하는 변인으로, 양육자와 습득된 유아의 정서능력은 또래관계에서의 경쟁과 협동 속에서

정교화 된다(Ashiabi, 2000). 주로 또래와의 첫 만남이 이루어지는 유아교육현장은 유아의 정서능력을 정교화 시키는 훈련의 장으로써, 유아의 정서능력이 유아교육현장의 생활 속에서 어떻게 나타나는지 알아보는 것은 실로 중요한 일이 아닐 수 없다.

유아교육현장에서 유아의 생활은 놀이의 연속이라고 해도 과언이 아니다. 유아들은 놀이를 통해 주변에서 경험한 사건이나 인물을 모방하고 창조한다(Vygotsky, 1990 p.165). 이제까지 유아의 놀이는 주로 인지적, 사회적 기능과 관련하여 연구되고 있어, 놀이의 정서적 기능은 쉽게 간과되어 왔다. 하지만 실제로 여러 연구(Bretherton, 1989; Fein, 1989; Howes & Matheson, 1992)에서 놀이가 유아의 정서 능력을 향상시키는데 중요한 역할을 하며 유아의 정서발달을 이룰 수 있는 기회를 제공한다고 밝히고 있다. 특히 유아는 인지적 놀이의 한 형태인 극놀이를 통해 상징적으로 창작하며 자신의 정서를 표현하고, 정서적인 사건을 계속적으로 환기시킨다. 유아의 정서능력과 연관되는 극놀이는 유아가 작가나 배우 같이 다양한 역할을 맡음으로써 간접적으로 타인의 정서를 탐색해 보게 한다. 또한 극놀이는 놀이 상대자와 협력하여 새로운 즐거리를 꾸미기 위해 타인의 의도를 파악하고 정서를 이해하며, 스스로 자신의 감정을 조절할 수 있게 하는 놀이이다. Galyer와 Evans(2001)는 매일 극놀이에 참여하는 유아는 일상생활에서 더 적절하게 정서를 표현하고, 자신의 정서를 인식하고 타인의 정서를 이해한다고 하였다. 극놀이는 다른 놀이에 비해 더 복잡하여 유아가 놀이 상대와 서로 반응하여야 하며 정서적으로 집중된 사회적 상호작용을 내포하므로(De Lorimier, Doyle & Tessier, 1995) 유아의 정서적 능력과 밀접한 관계를 갖는 놀이라고 짐작해볼 수 있다.

또한 유아는 사회적 놀이의 한 형태인 집단놀이를 하면서 자신의 정서를 조절하고, 놀이상대와 놀이의 방향을 결정하고 협상하기 위해 타인의 정서를 이해할 수 있는 기회를 갖게 된다. 놀이에서 사회적 상호작용이란 놀이를 상대에게 제안하거나 무리의 놀이에 합류하여, 놀이상대에게 자신의 느낌을 표현하고 타인의 정서를 이해하며 자신의 정서를 조절하여 놀이를 지속시켜 나가는 것이다. 이러한 상호작용은 유아의 놀이를 확장시키고 정교화시키며 놀이의 수준을 높일 수 있다(Bornstein & Tamis-Le Monda, 1995). 따라서 집단놀이를 하는 유아는 혼자놀이와 병행놀이를 하는 유아보다 또래와 상호작용을 많이 하게 되므로 정서능력이 높을 것이며, 정서능력이 높은 유아는 집단놀이를 더 할 것이라 예상할 수 있다. 이는 유아가 가진 정서적인 성향에 의해 또래와 사회적 상호작용이 일어나기도 하고 또래에게 거부당하기도 하기 때문이다. La Freniere, Dumas, Capuano와 Dubeau(1992)의 연구에서 걱정하고-수줍은 정서의 그룹은 그들의 동료에 의해 무시되거나 거부되지는 않았지만, 다른 그룹들에 비하여 매우 덜 상호작용하는 것으로 관찰되었다. 그들은 다른 모든 그룹보다도 더 많은 시간을 방관하거나 병행놀이와 같은 활동에 사용하였고, 또한 홀로되거나 할 일이 없는 상태가 되기 쉬웠다. 반대로, 화나고-공격적인 정서의 그룹은 동료와 가장 많이 상호작용하였고 또한 가장 많이 거부되었다. 이상의 연구들을 통해 볼 때 유아의 정서능력이 인지적, 사회적 놀이행동과 어떠한 관계를 갖는지를 실증적으로 알아볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 유아의 정서능력을 교사와 부모를 통해 알아보고, 유아의 정서능력이 성에 따라 차이가 있는지를 검증하며, 유아의 정서능력이 그들의 놀이행동과 관계가 있는지를

살펴보고자 한다. 유아의 정서능력은 다차원적인 능력이라는 점을 고려하여, 본 연구에서는 유아가 여러 측면에서 행동으로 나타내는 정서능력을 다양하게 측정하고자 한다. 또한 이제까지 많은 연구들은 정서의 혼란함이나 비합리적이고 긴장되어 있는 측면을 강조하였지만 본 연구에서는 정서의 건설적인 측면을 다루고자한다. 이를 통해 기질적, 사회적으로 나타내는 정서행동이 놀이행동과 개별적으로 어떠한 관계를 갖는지 알아봄으로써, 유아교육현장의 교사들에게 유아의 정서 능력 발달을 도모하기 위한 구체적인 지침을 제공하고자 한다. 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아의 정서능력은 어떠한가, 유아의 성에 따라 차이가 있는가?

<연구문제 2> 유아의 정서능력과 놀이 행동과의 관계는 어떠한가?

2-1. 유아의 정서능력과 인지적 놀이 행동과의 관계는 어떠한가?

2-2. 유아의 정서능력과 사회적 놀이 행동과의 관계는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 경기도에 위치한 유치원 3곳 5학급에 다니는 만 4세 유아 104명(남아 56명, 여아 48명)이었다. 만 4세 유아를 본 연구의 대상으로 선정된 이유는 유아의 정서능력을 연구한 많은 연구들이 만 3~5세를 포괄하여 연구하고 있기 때문에 단일연령 유아들의 정서능력에 대한 연구가 부족하며, 만 3~4세 유아를 대상으로 유아의 정서능력을 연구한 Denham 외(2003)의 연

구에서 만 4세 전후의 유아에게 정서를 지도하는 것이 특별히 유용할 것이라는 지적 때문이다. 또한, 만 4세 유아의 놀이가 보다 활동적이고 정착되는 경향이 있어(Johnson et al., 1999) 자연적인 놀이 상황에서 만 4세 유아의 놀이가 다양하게 관찰될 것이라 판단되어졌기 때문이었다. 연구대상 유아의 평균연령은 56.39개월(남아 56.71개월, 여아 56.04개월)이었다.

## 2. 연구도구

본 연구의 측정도구는 유아의 정서능력을 측정하기 위해 예비조사를 통해 완성된 교사용 질문지와 어머니용 질문지, 그리고 유아의 놀이행동을 관찰하기 위해 Rubin과 Mills(1988)가 고안한 놀이관찰척도로 구분된다.

### 1) 유아의 정서능력 측정 도구

본 연구에서는 유아의 정서능력을 유치원에서 그들을 담입하는 교사와 가정에서 유아의 어머니가 측정하였다. 유치원에서 그들을 담입하는 주교사는 유아가 또래들과 함께 있을 때 나타내는 사회적 행동 측면의 정서능력을, 유아의 어머니는 유아가 가정에서 기질적으로 나타내는 정서능력을 측정하였다. 교사가 측정한 유아의 정서능력 측정 도구는 La Freniere, Dumas, Capuano와 Dubeau(1992)가 개발하고, Schmidt 외(2002), Lindsey와 Colwell(2003)이 유아의 정서능력을 측정하기 위해 사용한 취학 전 유아의 사회-정서 측면 도구(Preschool Socio-affective Profile; PSP)를 번안하여 사용하였다. 이 도구에서 기술된 행동들은 비사회적인 맥락에서의 특징적인 정서표현 뿐만 아니라 또래와 성인과의 상호작용에서 나타나는 정서적 표현을 포함하고 있다(La Freniere et al., 1992). PSP 설문지는 (a) 또래와

의 긍정적 정서행동(이 유아는 다른 유아와 협동한다, 이 유아는 어려움에 처한 다른 유아를 위로해주거나 도와준다) (b) 화·공격·적대적인 행동(이 유아는 쉽게 화를 낸다, 이 유아는 쉽게 엉엉 울거나 고함을 지른다) (c) 걱정·고립·수줍은 행동(이 유아는 수줍고 두려움이 많다, 이 유아는 걱정을 한다) 세 가지 요인으로 구성되어 있고, 각 요인은 10문항씩 구성되어 총 30문항이다. 본 도구는 6점 Likert 척도로서 교사가 유아의 특정한 행동의 빈도를 표시하도록 되어 있는데, 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1)', '그렇지 않다(2)', '별로 그렇지 않다(3)', '약간 그렇다(4)', '그런 편이다(5)', '항상 그렇다(6)'의 척도로 기록하게 된다. 교사가 측정한 각 유아의 정서능력 점수는 (a) 긍정적 정서행동 영역의 평균점수에 (b) 공격·적대적인 정서행동 영역, (c) 걱정·수줍은 정서행동 두 영역의 평균점수를 빼어 계산한다. 점수의 범위는 -5에서 5점까지이다. 점수가 높을수록 유아의 정서능력이 높은 것을 의미한다. 각 하위 요인별 내적 일치성 신뢰도는 긍정적 정서행동 .86, 공격·적대적 행동 .89, 걱정·수줍은 행동 .92로 나타났다.

어머니가 측정한 유아의 정서조절 측정은 Finegan, Niccols, Zacher와 Hood(1989)가 개발하고 Lindsey와 Colwell(2003)이 유아의 정서조절 능력을 측정하기 위해 사용한 취학 전 유아의 인성 질문지(Preschool Characteristics Questionnaire; PCQ)를 번안, 수정하여 사용하였다. PCQ는 유아의 적응력, 정서적인 강도의 수준, 기분 변화, 일상에서의 일관성으로 4가지 요인 총 32문항으로 구성된다. 본 연구에서는 Lindsey와 Colwell(2003)이 사용했듯이 정서조절에 해당하는 17문항만을 본연구자가 번안하여 사용하였다. 설문지 각 문항에 대한 척도는 예비연구를 통하여 수정·검토하는 과정에서 원래 7점 Likert 척도인

것을 어머니들의 설문지 작성에 더 수월할 것이라 판단되는 5점 Likert 척도로 바꾸었다. 또한, 부모가 자녀의 정서적 특성을 나타내는데, 대체로 호의적인 정서적인 특성에는 낮은 점수, 보통상태의 정서적인 특성에는 중간 점수, 문제가 되는 정서적인 특성에는 높은 점수로 표시하도록 되어 있는 문항은 역점수화 하였다. 결과적으로 높은 점수는 정서조절을 잘 한다는 것을 의미하며 낮은 점수는 정서조절이 부족한 것을 의미한다. 점수의 범위는 17점에서 85점까지이며 내적 일치성 신뢰도는 .76이다.

어머니가 측정할 유아의 정서인식·표현 측정 도구는 Salovey와 Mayer(1996), Goleman(1995), Saarni(1990)의 연구를 토대로 이병래(1997)가 제작한 질문지 중 13문항을 사용하였다. 이는 자기정서인식·표현 능력을 측정하는 7문항, 타인정서인식 능력을 측정하는 7문항으로 구성되어

있지만, 자기정서인식·표현 능력을 측정하는 문항은 7문항 중 예비조사 결과 신뢰도가 낮은 문항을 삭제하여 6문항만을 사용하였다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1)’, ‘그렇지 않은 편이다(2)’, ‘보통이다(3)’, ‘그런 편이다(4)’, ‘항상 그렇다(5)’의 5점 Likert 척도로 이루어져있으며, 점수의 범위는 13점에서 65점까지로 점수가 높을수록 유아의 정서 인식·표현 능력이 높은 것을 의미한다. 각 하위요인별 내적 일치성 신뢰도는 자기정서 인식·표현 .90, 타인정서 인식능력 .92로 전체 신뢰도는 .94로 나타났다.

## 2) 유아의 놀이행동 관찰 도구

Rubin과 Mills(1988)가 고안한 놀이관찰척도(Play Observation Scale; POS)를 수정하여 사용하였다. 이 관찰척도는 Rubin 외(1988)의 연구에서 Smilansky(1968)의 인지적 놀이범주인 기능놀이,

〈표 1〉 유아의 놀이 행동 관찰 범주

행 동	정 의
인지적 놀이	
기능놀이	두드리기, 흔들기, 감기, 떨어뜨리기 같은 대상의 속성을 나타내는 반복적인 근육 운동 놀이
구성놀이	짓기, 쌓기, 물체를 배열하기 같은 가작화된 주제 없이 어떤 것을 창조하거나 구성하는 놀이
극놀이	가작화하여 어떤 사물에 생명을 부여하거나 다른 사물로 이용하기도 하며, 놀이상대와 놀이역할을 정하며 노는 놀이
규칙 있는 게임	사전에 정해진 규칙이 있고 경쟁적인 놀이
사회적 놀이	
혼자놀이	옆에 있는 유아와 다른 놀잇감을 가지고 혼자서 독립적으로 하는 놀이
병행놀이	주변의 유아와 비슷한 놀이를 하지만 접촉이나 간섭을 하지 않고 혼자서 하는 놀이
집단놀이	또래 친구와 함께 참여하며 놀이의 목표가 놀이하는 구성원들에 의해 공유되어지는 놀이
비놀이	
비참여행동	목표나 초점 없이 하는 행동
쳐다보기	다른 유아의 활동과 행동을 바라보거나 듣는 행동
대화	또래 혹은 교사와 언어적으로 의사소통하는 행동
전이행동	한 활동에서 다른 활동으로 전환하기 위해 치우거나 다른 활동을 준비하는 행동
돌아다니	목적 없이 주변을 돌아다니는 행동
공격적 행동	신체적으로 다른 유아에게 화를 표현하는 행동
기타	책보기, 과학 활동 등 학문적 활동이나 교사가 지정한 과제로 사전에 설정대로 따라야 하는 행동

구성놀이, 극놀이, 규칙 있는 게임과 Parten(1932)의 사회적 놀이범주인 혼자놀이, 병행놀이, 집단놀이를 함께 포함하여 두 가지 측면을 동시에 평가할 수 있도록 한 것이다. 비놀이 행동범주는 비참여 행동, 전이 행동, 교사·또래와의 의사소통, 돌아다니는 것, 공격적 행동을 포함한다.

유아의 놀이행동 관찰은 10초 관찰, 5초 기록의 시간표집법으로 대상 유아의 놀이 행동을 범주별로 기록하였다. 본 연구에서 분석하고자 하는 유아의 놀이행동에 관한 관찰범주와 각 범주에 해당하는 정의를 소개해보면 <표 1>과 같다.

### 3. 연구 절차 및 분석

본 연구를 실시하기 전에 연구도구와 연구절차의 신뢰성, 타당성 및 유용성을 파악하기 위하여 2005년 2월 14일부터 2월 23일까지 경기도에 위치한 H유치원에서 만 4세 유아 48명과 그들의 어머니 48명, 유치원 교사 4명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 1차 예비 조사는 유아의 정서능력을 측정하기 위한 어머니용 및 교사용 설문지와 유아의 놀이행동 관찰 도구의 적절성을 알아보기 위해 실시되었다. 예비조사 결과, 번역상 매끄럽지 못한 표현으로 이해하기 어려운 문항과 적절하지 못한 어휘를 포함한 문항을 수정하였고, 어머니용 설문지에서 신뢰도가 낮은 1문항을 삭제하였다. 유아의 놀이행동 관찰은 놀이행동의 범주에 넣을 수 없는 혼자 책 보기, 과학 활동 등의 행동이 관찰되므로 비놀이에 기타항목을 추가하였다. 2차 예비 조사는 놀이행동 관찰자를 훈련하기 위해 실시되었다. 본 연구에서 놀이행동을 관찰하기 위해 유아교육 전공자로서 현재 대학원에 다니고 있는 2명의 관찰자를 두었다. 먼저 관찰자 훈련을 위해 놀이행동 범주에 대한 설명을 하고 놀이와 관련된 문헌에

서 발췌한 15가지 실례를 통해 놀이행동을 분류해보았다. 그 결과 각 관찰자 간의 관찰 기록에 차이가 있는 실례는 그 원인을 분석하고 논의하여 관찰자간의 의견이 일치되도록 하였다. 관찰자간 신뢰도를 위해 2명의 관찰자는 자유선택활동 시간에 유아를 관찰하여 녹화한 예비관찰 비디오를 반복 시청하면서 평정이 일치하도록 훈련하였고, 이 과정에서 일치하지 않은 놀이행동 관찰 장면에 대해 충분히 토의하고 합의하였다. 끝으로 또 다른 예비연구 놀이행동 관찰에서 녹화한 비디오 자료를 이용하여 관찰자 2인이 각각 놀이행동을 기록하여 산출한 관찰자간 일치도는 .92였다.

본 연구는 2005년 3월 14일부터 4월 22일까지 6주 동안 이루어졌다. 본 연구를 위해 선정된 연구대상 유아들이 다니는 유치원은 사전에 유치원장과 전화연락을 취하여 본 연구의 목적을 설명하고 학급 및 담임교사의 수, 유아의 수를 파악한 뒤, 유아의 놀이행동 관찰과 어머니용 및 교사용 설문지 배부를 승낙 받았다. 유아의 놀이행동은 1주에 2회씩 유치원을 방문하여 6주 동안 총 12회를 실내 자유놀이 시간에 관찰하였다. 그 결과, 한 유아 당 평균 48회 관찰로 총 8분 동안 관찰하였다. 교사용 질문지는 연구자가 직접 담임교사에게 배부하였다. 어머니용 질문지는 응답할 수 있는 기간을 주기 위하여 주말이 사이에 들어가도록 배부하였으며, 부모용 설문지 배부는 유치원장의 협조문과 함께 각 학급 담임 교사가 유아를 통해 배부하고 회수하는 간접조사(indirect questionnaire)방법을 사용하였다. 질문지 회수율은 어머니용 설문지가 94%, 교사용 설문지가 100%였다.

수집된 자료는 SPSS 11.0 Window용 프로그램을 이용하여 분석하였다. 우선 유아의 정서능력을 측정하기 위해서 정서능력 점수의 평균을

<표 2> 교사가 측정한 유아의 정서능력, 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현, 정서조절 간의 상관관계

	교사가 측정한 정서능력	어머니가 측정한 정서 인식·표현	어머니가 측정한 정서 조절
교사가 측정한 정서능력	1.00		
어머니가 측정한 정서 인식·표현	.31**	1.00	
어머니가 측정한 정서 조절	.39**	.36**	1.00

\*\* $p < .01$

산출하였으며, 교사가 측정한 유아의 정서능력과 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현, 정서조절 능력 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관 계수를 산출하였다. 유아의 성별에 따라 유아의 정서능력이 차이가 있는지 알아보기 위하여서는 t-검증을 실시하였다. 또한 유아의 놀이행동 빈도를 알아보기 위해서는 각 행동별 빈도와 백분율을 산출하였으며, 유아의 정서능력과 놀이행동과의 관계를 알아보기 위해서 Pearson의 적률상관 계수를 산출하였다.

### Ⅲ. 연구결과 및 해석

#### 1. 유아의 정서능력

교사가 측정한 유아의 정서능력은 각각의 하위요인별로 6점 만점에 긍정적 정서행동은 4.38점, 공격·적대적 행동은 2.39점, 걱정·수줍은 행동은 2.62점으로 나타났다. 이를 정서능력 총점수로 환산해보면 1.87점이었다. 어머니가 측정한 연구대상 만 4세 유아의 정서조절 능력 평균 점수는 85점 만점에 56.57점으로 나타났으며, 정서인식·표현 능력 평균점수는 65점 만점에 50.16점으로 나타났다. 교사가 측정한 유아의 정서능력, 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 및 정서조절능력 간의 상관관계를 살펴본 결

과는 <표 2>와 같다.

<표 2>에 의하면 교사가 측정한 유아의 정서능력은 어머니가 측정한 유아의 정서조절( $r=.39, p<.01$ ) 및 정서 인식·표현 능력( $r=.31, p<.01$ )과 유의한 정적 상관을 보였다. 즉, 교사가 측정한 또래집단에서 사회적 행동으로 나타나는 정서능력이 높은 유아일수록 어머니가 측정한 정서조절 및 정서인식·표현 능력이 높은 것으로 나타났다. 또한 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 능력과 정서조절능력도 유의한 정적상관( $r=.36, p<.01$ )을 나타냈다. 이러한 유아의 정서능력이 성별에 따라 차이가 있는지를 알아본 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3>에 의하면 교사가 측정한 유아의 정서능력( $t=-2.65, p<.05$ )과 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 능력( $t=-2.99, p<.05$ )은 성에 따라 차이가 있었다. 즉, 교사가 측정한 유아의 정

<표 3> 유아의 성별에 따른 정서능력 차이

	사례 수	평균	표준편차	t	
교사가 측정한 정서능력	남아	56	1.63	1.10	-2.65*
	여아	48	2.16	0.95	
어머니가 측정한 정서 인식·표현	남아	56	48.50	6.30	-2.99*
	여아	48	52.10	5.95	
어머니가 측정한 정서 조절	남아	56	56.23	6.84	-.54
	여아	48	56.95	6.79	

\* $p < .05$



서능력은 남아보다 여아가 더 높았으며, 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 능력 역시 남아보다 여아가 더 높았다. 반면 어머니가 측정한 유아의 정서조절능력은 성에 따라 차이가 나타나지 않았다.

## 2. 유아의 정서능력과 놀이행동과의 관계

자유놀이시간에 관찰된 연구대상 만4세 유아의 행동빈도는 놀이행동이 3512회로 70.35%, 비놀이행동이 1480회로 29.75%로 나타났다. 유아의 놀이행동은 인지적인 차원에서 구성놀이(37.54%), 극놀이(19.89%), 기능놀이(9.29%), 규칙 있는 게임(3.63%) 순으로 나타났다. 또한 사회적인 차원에서 유아의 놀이행동은 병행놀이(36.12%), 집단놀이(27.28%), 혼자놀이(6.95%) 순으로 나타났다. 이러한 놀이행동이 유아의 정서능력과 어떠한 상관관계가 있는지를 살펴본 결과, 교사가 측정한 유아의 정서능력 뿐 아니라 어머니가 측정한 유아의 정서능력은 유아의 놀이행동 및 비놀이행동 총 빈도와는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 즉, 유아의 정서능력은 자유놀이시간의 단순한 놀이행동 빈도와는 관계가 없는 것으로 나타났다(<표 4>).

<표 4> 유아의 정서능력과 놀이행동 간의 관계

	놀이행동	비놀이행동
교사가 측정한 정서능력	.09	-.05
어머니가 측정한 정서인식·표현	.19	-.19
어머니가 측정한 정서조절	.03	-.03

### 1) 유아의 정서능력과 인지적 놀이행동 간의 관계

유아의 놀이행동을 인지적 차원에서 기능놀

<표 5> 유아의 정서능력과 인지적 놀이행동 간의 관계

	기능놀이	구성놀이	극놀이	규칙있는 게임
교사가 측정한 정서능력	-.34**	-.03	.22*	.13
어머니가 측정한 정서인식·표현	-.05	-.08	.27*	.05
어머니가 측정한 정서조절	-.03	-.07	.14	-.07

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

이, 구성놀이, 극놀이, 규칙있는 게임으로 나누어 각각의 놀이행동과 유아의 정서능력과와의 관계를 살펴본 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5>에 의하면, 교사가 측정한 유아의 정서능력은 기능놀이와는 부적 상관관계( $r=-.34, p<.01$ )를 보이지만 극놀이와는 정적 상관관계( $r=.22, p<.05$ )를 보였다. 즉, 교사가 측정한 유아의 정서능력이 높은 유아일수록 기능놀이를 적게 하는 반면, 극놀이를 자주 하는 것으로 나타났다. 어머니가 측정한 정서를 인식하고 표현하는 능력은 극놀이와 정적 상관관계( $r=.27, p<.05$ )를 보였다. 즉, 어머니가 측정한 정서인식·표현능력이 높은 유아일수록 극놀이를 많이 하는 것으로 나타났다. 반면 어머니가 측정한 정서조절능력은 인지적 차원으로 분석한 놀이행동 중 어떤 놀이와도 유의한 관련이 없었다.

### 2) 유아의 정서능력과 사회적 놀이행동 간의 관계

유아의 놀이행동을 사회적 차원에서 혼자놀이, 병행놀이, 집단놀이로 나누어 각각의 놀이행동과 유아의 정서능력과와의 관계를 살펴본 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6>에 의하면, 교사가 측정한 유아의 정서능력은 혼자놀이와는 부적 상관관계( $r=-.42, p<.01$ )를 보였으나 집단놀이와는 정적 상관관계( $r=.31, p<.01$ )를 보였다. 즉, 교사가 측정한 정서

〈표 6〉 유아의 정서능력과 사회적 놀이행동 간의 관계

	혼자놀이 병행놀이 집단놀이		
교사가 측정한 정서능력	-.42**	-.09	.31**
어머니가 측정한 정서인식·표현	-.22*	-.11	.32**
어머니가 측정한 정서조절	-.03	-.07	.09

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

능력이 높은 유아일수록 혼자놀이를 적게 하는 반면, 집단놀이를 많이 하는 것으로 나타났다. 어머니가 측정한 정서를 인식하고 표현하는 능력도 사회적 차원으로 분석한 놀이행동 중 혼자놀이와 부적 상관관계( $r = -.22, p < .05$ )를 보였으나, 집단놀이와는 정적 상관관계( $r = .32, p < .01$ )를 보였다. 즉, 어머니가 측정한 정서인식·표현 능력이 높은 유아일수록 혼자놀이를 적게 하는 것으로 나타난 반면, 집단놀이를 많이 하는 것으로 나타났다. 반면 어머니가 측정한 정서조절 능력은 사회적 차원으로 분석한 놀이행동 중 어떤 놀이와도 유의한 관련이 없었다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 만 4세 유아의 정서능력을 교사와 부모를 통해서 알아보고, 이러한 정서능력이 성에 따라 차이가 있는지를 검증해보았으며, 유아의 정서능력과 인지적, 사회적 놀이행동과의 관계를 알아보았다. 연구문제별로 나타난 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 정서능력이 어떠한지 알아보기 위하여 유치원에서 그들을 담당하는 교사가 또래집단에서 사회적 행동 측면으로 나타나는 정서능력을, 그들의 어머니는 가정에서 기질적으로 나타나는 정서능력을 측정하였다. 먼저 교사가 측정한 유아의 정서능력 평균총점은 -5점에

서 5점까지의 점수분포 중 1.87점으로 나타났다. 어머니가 측정한 만 4세 유아의 정서조절 능력 평균점수는 17점에서 85점까지의 점수분포 중 56.57점으로 나타났다. 또한 어머니가 측정한 만 4세 유아의 정서인식·표현 능력 평균점수는 13점에서 65점까지의 점수분포 중 50.16점으로 나타났다. 이 두 값을 상대적으로 비교하기 위하여, 0에서 100까지의 동일한 점수범위로 정규화하면 정서인식·표현 능력은 71.46점으로, 정서조절 능력은 58.19점으로 환산되었다. 환산한 점수로 비교해 볼 때 정서인식·표현 능력은 정서조절 능력의 점수보다 높은 것을 알 수 있다. 이것은 어머니들이 유아의 정서능력 중 정서인식·표현을 정서조절 능력보다 우수하게 평가하는 것으로 해석해볼 수 있다.

교사가 측정한 사회적 행동 측면으로 나타내는 유아의 정서능력은 어머니가 측정한 기질적으로 나타내는 유아의 정서인식·표현, 정서조절 능력과 서로 관련이 있었다. 또한 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 능력과 정서조절 능력이 서로 연관되었다. 이러한 결과는 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구에서 사회적 행동 측면으로 나타내는 유아의 정서능력과 정서인식 능력, 그리고 사회적 행동 측면으로 나타내는 유아의 정서능력과 정서조절 능력이 각각 관련이 있다는 결과와 일치한다. 최근의 연구들은 유아의 정서능력이 다차원적 구성이라는 주장에 동의하고 있다. 그러나 이제까지 많은 연구자들은 유아의 정서능력을 개별적으로 분리하여 연구해왔기 때문에 유아의 정서능력에 기여하는 요소들인 정서이해, 정서표현, 정서조절의 상호관계는 명확하지 않았다. 반면 본 연구 결과는 정서인식·표현과 정서조절능력간의 상호관련성을 보여주었으며, 또한 유아의 정서능력이 내재되어 있는 또래관계에서 나타나는 정서행동이 정서능

력과 상호관련이 있음을 증명하였다. 결국 유아의 정서인식·표현 및 정서조절 능력이 또래관계에서 나타내는 유아의 정서능력과 정적 상관관계를 보인다는 결과를 통해 볼 때 정서를 인식하고 표현하고 조절하는 능력은 유아의 정서행동과 관련이 있다고 볼 수 있다.

이러한 유아의 정서능력이 성에 따라 차이가 있는지 살펴본 결과, 교사가 측정한 유아의 정서능력은 남아보다 여아가 더 높았다. 즉 남아보다 여아가 긍정적인 정서행동은 더 많이 하고 공격·적대적 행동은 적게 한다는 것이다. 이는 교사가 측정한 사회적 행동 측면의 정서능력과 정서조절 능력의 경우 남아보다 여아가 더 뛰어났다는 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구결과를 부분적으로 지지한다. 또한 남아가 여아보다 더 화내고 공격적이며 적대적이라는 La Freniere 외(1992)의 연구와 Schmidt 외(2002)의 연구, 여아보다 남아가 걱정하고 위축된 행동을 더 보인다고 보고한 Schmidt 외(2002)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 또한 어머니가 측정한 정서인식·표현 능력 역시 남아보다 여아가 더 뛰어났다. 이는 Timmers 외(1998)의 연구에서 여자가 정서를 잘 노출하는 경향이 있다는 결과와 부분적으로 일치한다. 한편, 본 연구에서 어머니가 측정한 정서조절 능력은 성에 따라 유의미한 차이가 없었다. 이는 Denham 외(2003)의 연구와 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구에서 여아가 남아보다 정서조절을 더 잘한다는 결과와 일치하지 않는다. 본 연구에서 어머니가 측정한 정서조절 능력의 평균점수가 정서인식·표현 능력의 평균점수와 비교하여 전반적으로 낮은 것을 감안할 때 우리나라 어머니들은 만 4세 유아의 정서조절 능력이 대체로 미흡하다고 판단하고 있는 것으로 여겨진다. 이는 전통적으로 참아야 한다는 우리나라 정서문화에서 어머니들이 정서를 조절하는

능력에 대한 기대가 높아 유아들의 능력이 낮게 평가되었을 가능성이 있음을 짐작해볼 수 있다. 따라서 유아의 정서조절의 경우 동일한 상황에서의 정서조절에 대한 직접 관찰을 통한 성에 따른 차이를 살펴보는 연구가 요구된다.

종합해보면 정서능력은 대체적으로 남아보다 여아가 뛰어난 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여아는 상냥하고 친절해야하며 남아는 씩씩해야 한다는 우리나라의 사회적 기대나 압력 때문에 정서능력이 성에 따라 차이가 나타난 것이라고 생각해 볼 수 있다. 여아는 상냥해야 한다는 기대 때문에 긍정적인 정서행동을 더 많이 보이며 타인의 정서를 더 배려하고, 남아는 씩씩한 외향적인 행동에 대한 기대 때문에 여아에 비해 더 공격적이고 적대적인 행동을 억압하지 않고 나타낸다고 볼 수 있다. 즉 정서능력이 생득적이라기보다 정서가 사회화되는 과정에서 사회적 압력이나 기대로 인해 생긴 경험의 차이라고 사료된다.

둘째, 유아의 정서능력과 놀이행동 간의 관계를 살펴본 결과, 유아의 정서능력과 자유놀이시간의 놀이행동 빈도는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 놀이는 유아들의 삶이기 때문에 정서능력에 관계없이 모든 유아들이 자유놀이시간 동안 비놀이행동보다는 놀이행동을 많이 보이고 놀이에 참여한다고 볼 수 있다.

반면 놀이행동을 인지적 수준과 사회적 수준으로 나누어서 분석해본 결과, 유아의 정서능력과 인지적 놀이행동 및 사회적 놀이행동은 관계가 있었다. 특히 극놀이 빈도가 높을수록 교사가 측정한 유아의 정서능력, 어머니가 측정한 유아의 정서인식·표현 능력이 높은 경향이 있었다. 이는 교사가 측정한 사회적 행동 측면의 정서능력과 정서조절 능력이 극놀이와 연관된다는 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구결과와 부분적

으로 일치한다. 긍정적인 정서능력이 우수한 유아는 극놀이를 많이 하는데 비해 공격적이고 적대적이거나 걱정이 많고 수줍은 행동을 많이 보이는 유아는 극놀이를 하는데 어려움을 갖는다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 교실에서 교사가 극놀이가 미흡한 유아의 정서적인 어려움을 파악하는데 도움이 될 수 있다. 하지만 본 연구에서 정서조절능력과 극놀이는 유의미한 관계를 보이지 않았는데, 이는 Galyer과 Evans(2001)의 연구와 Lindsey와 Colwell(2003)의 연구 결과와 일치되지 않는다. 이러한 결과는 본 연구에서 정서조절 능력의 평균 점수가 정서 인식·표현과 비교할 때 전반적으로 낮았는데, 이는 우리나라 어머니들이 만 4세 유아가 정서를 조절하는 능력이 미흡하다고 판단하였기 때문이라 생각된다. 또한 어머니들이 설문지를 작성하면서 5점 척도에서 3점인 '보통이다'로 체크하는 중심화 경향 때문이라고 짐작해 볼 수 있다. 한편, 인지적 수준에서의 놀이행동 중 기능놀이는 교사가 측정한 정서능력과 부적 상관관계를 보였다. 이는 기능놀이가 두드리기, 흔들기, 감기, 떨어뜨리기 같은 대상의 속성을 나타내는 반복적인 근육운동놀이를 사회적 상호작용을 덜 내포하고 있기 때문에 정서능력이 부족한 유아들은 주로 기능놀이를 많이 한다고 유추해볼 수 있다. 긍정적인 정서행동을 많이 보이는 유아들보다 공격·적대적이거나 또는 걱정이 많고 수줍은 유아들은 또래에게 놀이를 제안하는데 어려움을 느끼며, 변형된 놀이가 아닌 대상의 속성을 즐기는데 그치는 기능놀이를 즐긴다고 생각해 볼 수 있다.

결론적으로 여러 연구들(Bretherton, 1989; Fein, 1989; Golomb & Galasso, 1995; Lindsey & Colwell, 2003)에서 지적한대로 숙련된 정서능력을 습득하는데 극놀이 경험이 중요하고, 극놀이는 유아

의 정서능력과 밀접한 관계를 가지고 있을 것이라 사료된다. 극놀이는 사회적인 파트너와 이야기를 꾸며나가고 규칙을 정하며 이에 동의하는 기회를 제공하므로, 타인의 정서를 더 잘 이해하는 유아는 극놀이를 더 잘 이끌어 나갈 수 있을 것이다. 반면 걱정이 많고 수줍은 정서행동을 보이는 유아들은 극놀이를 제안하거나 동참하는데 어려움이 있을 것이며, 공격적이고 적대적인 행동을 하는 유아들은 극놀이를 하려는 시도는 많이 하지만 또래들과 놀이를 계속적으로 유지시키는데 어려움이 있을 것으로 보인다. 이러한 결과는 유아교육현장에서 교사가 걱정이 많고 수줍어하는 유아에게는 극놀이에 참여할 수 있도록, 공격적이고 적대적인 행동을 하는 유아에게는 극놀이를 계속 유지할 수 있도록 적절하게 개입함으로써 긍정적인 정서행동을 촉진시키도록 노력해야 함을 시사한다.

사회적 수준에서 놀이행동은 혼자놀이, 병행놀이, 집단놀이를 분류된다. 이 중 집단놀이는 교사가 측정한 정서능력, 어머니가 측정한 정서 인식·표현 능력과 정적 상관관계를 나타냈다. 이는 결국 집단놀이를 위해서는 유아들이 놀이하는 구성원들과 놀이를 공유하기 위해 사회적 행동 측면의 정서능력과 자신과 타인의 정서를 인식하고 표현하는 능력이 필요함을 나타내준다. 즉 긍정적 정서행동을 보이는 유아일수록 또래에게 쉽게 수용되며 걱정이 있고 수줍은 유아일수록 또래들과 덜 상호작용한다고 볼 수 있다. 또한 자신의 정서를 잘 인식하고 표현하며 타인의 정서를 잘 이해하는 유아는 집단에서 쉽게 놀이할 것이라고 짐작해볼 수 있다. 한편 혼자놀이는 교사가 측정한 유아의 정서능력과 어머니가 측정한 유아의 정서 인식·표현 능력과 부적 상관관계를 나타냈다. 이러한 결과는 공격·적대적인 행동을 하는 유아일수록 또래에게 가장 많

이 거부당하며 걱정·수줍은 행동을 하는 유아 일수록 또래에게 무시되거나 거부당하지는 않았지만 홀로되거나 할 일이 없는 상태가 되기 쉽다는 La Freniere 외(1992)의 연구결과와 일치점을 보인다. 또한 자신 및 타인의 정서를 잘 인식하지 못하는 유아는 또래에게 수용되지 못하며 혼자되기 쉽다고 볼 수 있다.

종합해보면, 원활한 사회적 상호작용이 필요한 집단놀이는 또래관계에서 유아의 정서능력과 정서인식·표현 능력과 관련이 있다. 이러한 결과는 유아의 정서능력이 사회생활을 유지하는데 중요한 능력임을 시사한다. 이는 정서를 조절하고 이해하는 능력은 학교생활에서의 적응과 연관된다는 Shields 외(2001)의 연구결과와 맥을 같이한다. 한편 혼자놀이는 또래관계에서 유아의 정서능력과 정서인식·표현 능력과 부적 상관관계를 보인다. 이는 유아교육현장에서 교사가 정서적으로 어려움을 갖는 유아들을 파악하는데 도움을 줄 것이라 생각된다. 하지만 교사는 혼자놀이가 유아의 독립심을 반영하는 것인지 혹은 유아의 정서적인 어려움을 반영한 것인지에 대해 조심스러운 판단을 해야 할 것이다.

끝으로 본 연구의 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 유아의 정서 인식·표현 능력을 동시에 측정하였다. 이는 유아의 정서 인식과 표현 능력을 따로 측정하기 위한 적절한 연구도구가 부족했기 때문이다. 따라서 유아의 정서능력을 좀 더 다각적으로 측정하기 위한 연구도구의 개발이 시급히 요구되어진다. 둘째, 본 연구에서 유아의 정서능력은 성에 따라 유의미한 차이를 보였다. 하지만 선행연구와 다르게 정서조절 능력은 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 이는 우리나라 어머니들이 만 4세 유아가 정서조절 능력이 부족하다고 생각하기 때문에 전반적으로 정서조절

평균점수가 정서 인식·표현 능력에 비해 낮게 측정되었기 때문인 것으로 판단된다. 따라서 동일한 상황에서의 정서조절에 대한 직접 관찰을 통한 성에 따른 차이를 살펴보는 연구가 필요하다. 셋째, 본 연구에서 유아의 정서능력이 인지적 수준에서의 놀이행동 중 극놀이와 사회적 수준에서의 놀이행동 중 집단놀이와 정적으로 상관된다는 결과를 얻었다. 하지만 본 연구에서는 극놀이와 집단놀이의 빈도를 중심으로 양적인 측면에만 관심을 두었을 뿐 극놀이와 집단놀이의 질적인 측면에 대한 고려는 하지 않았다. 그러므로 후속연구에서는 사회적 상호작용이 있는 극놀이의 질적 요소와 유아의 정서능력간의 관계를 좀 더 심도있게 연구해볼 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 교육부(1998). 유치원 교육과정 해설집. 서울 : 교육부.
- 우수경(2002). 유아의 정서능력과 관련변인간의 구조 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이병래(1997). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 지나친 조기교육 아이 망쳐 : 연대 신의진 교수 등 발표, 사회성 결여·자폐증 가능성. (2002. 3. 29). 조선일보, p. 9.
- 초중고생 73% “사교육 받는다.” . . . 생계비의 12.7%. (2004, 4, 28). 동아일보, p. 8.
- Ashiabi, G. S.(2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Bornstein, M. H., & Tamis-Le Monda, C. S.(1995). Parent-child symbolic play : Three theories in search of an effect. *Developmental Review*, 15, 382-400.
- Bretherton, I.(1989). Pretense : The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9,

- 383-401.
- De Lorimier, S., Doyle, A., & Tessier, O.(1995). Social coordination during pretend play comparisons with nonpretend play and effects on expressive content. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 497-516.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMuider, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence : Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., & Burton, R.(1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Dunn, J., & Brown, J.(1993). Early conversations about causality : Content, pragmatics, and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 107-123.
- Fein, G. G.(1989). Mind, meaning, and affect : Proposals for a theory of pretense. *Developmental review*, 9, 345-363.
- Finegan, J., Niccols, A., Zacher, J., & Hood, J.(1989). Factor structure of the preschool characteristics questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 12, 221-227.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M.(2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93-108.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantom Books.
- Golomb, C., & Galasso, L.(1995). Make believe and reality : Explorations of the imaginary realm. *Developmental Psychology*, 31, 800-810.
- Greenberg, M. T., Kusche, J. M., Cook, E. T., & Quamma, J. P.(1995). Promoting emotional competence in school-aged children : The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Howes, C., & Matheson, C. C.(1992). Sequences in the development of competent play with peers : Social and social pretend play. *Development Psychology*, 28, 961-974.
- Hubbard, J. A., & Coie(1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.(1999). *Play and early childhood development*(2nd ed.). New York : Longman.
- La Freniere, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D.(1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment*, 4, 442-450.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J.(2003). Preschooler's emotional competence : Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-52.
- Parten, M. B.(1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pianta, R. C.(1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Restak, R. M.(2004). 나의 뇌 뇌의 나 : 마음에 대한 과학적 접근(김현택 · 류재욱 · 이강준 공역). 서울 : 학지사. (원서 2001 출판).
- Rubin, K., & Mills, R.(1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 56, 916-924.
- Saarni, C.(1990). Children's beliefs about parental expectations for emotional-expressive behavior management. Paper presented and the meeting of the society for Research in Child Development, Baltimore, April.
- Saarni, C.(1999). *The development of emotional competence*. New York : The Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1996). What is Emotional Intelligence? 새로운 지능의 감성지능. 삼성생명 사회정신건강연구소, 서울대 교육연구소 Peter Salovey 교수 초청 강연 자료집, pp. 103-153.

- Salovey, P., & Sluyter, D. J.(1997). *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications*. New York : Basic Books.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K., & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence : developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care, 172* (5), 451-462.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B.(2001). Emotional Competence and Early School Adjustment : A Study of Preschoolers at Risk. *Early education and development, 12*(1), 73-96.
- Smilansky, S.(1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children*. New York : Wiley.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (1998). Gender differences in motives for regulating emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(9), 974-986.
- Thompson, R. A.(1994). Emotion regulation : A theme in search of a definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation : Biological and behavioral considerations*(pp. 25-52). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*.
- Vygotsky, L. S.(1990). 놀이이론 (이은혜 · 지혜련 · 이숙재 편역). 서울 : 창지사. (원저1978 출판).

2005년 8월 31일 투고 : 2005년 9월 20일 채택